

体 育 科

島 貫 由 郷
山 下 裕 佳

1 体育科における「よりよい未来を志向する子」

運動は生活に潤いや活力を与えてくれる。汗を流す爽快感や目標をもって仲間と打ち込む一体感、目標を成し遂げたときの達成感など運動を通して経験できるものがある。近年、運動経験・運動能力の二極化が問題視されていることを鑑み、体育科では授業を通して生涯にわたって運動とかかわっていく資質や能力を育みたいと考えている。また体育科においては、運動技能や経験のさまざまな子どもが存在する学級で、みんなが楽しむということを常に考えさせる道徳的側面も欠かせない。自分以外の他者もよりよくしていこうという態度を育むことは、さまざまな人間が存在する社会において、どのように人と付き合っていくか、どう共生していくかということを考える態度を育むことにつながると考えている。

子どもはそれぞれの運動がもつ特性に触れ魅力を感じたときに「楽しいな」「もっと上手になりたいな」という意欲をもち、その運動をくり返し行うことで自分なりの目標が明確になっていく。そうすると、「どんな練習をしたらいいか」「作戦はこれでよかったのか」など、結果ではなく過程に意識が向いていく。そして、試行・検証をくり返していくことで、よりよくなったという満足感や達成感を味わうことができる。そこで、体育科において「よりよい未来を志向する」とは、自分なりの目標をもって自他の動きをよりよくしていくことととらえる。動きをよりよくするためには、運動の特性を意識しながら今の状態を客観的に自己分析することが必要である。そうすることで、目標と現在の状態との差を明らかにすることができ、解決すべき課題が見つかる。課題を解決するには、自分一人では気付かないことも、仲間と見合ったり伝え合ったりすることで気付き、互いの動きをよりよくしていくことができる。

そのような経験をくり返し行っていくことで、運動の魅力やできるようになる楽しさをみんなで味わうことができ、生涯にわたって運動とかかわっていく資質・能力や、他者もよりよくしようという態度が育まれていくと考える。

以上のことから、体育科における「よりよい未来を志向する子」を次のようにとらえる。

運動の特性を意識しながら自己分析を生かして課題をもち 課題解決のための練習に見通しをもって取り組み 互いの気付きを伝え合いながら 目標に向かって自他の動きをよりよくしていく子

2 体育科における決める授業デザイン

体育科において決めるということには、自分なりの目標を決める、その目標を達成するための練習方法を決める、作戦を決める、みんなが楽しむためのルール・規則を決める、こんなこともできそうだと動き方を決めるなどがある。運動に出合ったときに「楽しそうだな」「自分にもできそうだ」「やってみたい」という意欲をもたせることができれば、子どもは運動のもつ特性に触れ魅力を感じ、その運動に主体的にかかわっていく。そして、その運動をくり返し行うことで自分なりのめざしたい姿をイメージし目標を決めることができる。目標を決めるとそれを達成するにはどうすればよいかと練習方法や作戦を決める必要感が生まれ、子どもはさらに主体的に運動とかかわっていく。このように子どもが主体的に取り組める教材、ルール・規則や場、単元計画などを教師がデザインしていく。

また、子どもが目標や課題解決の方法をよりよく決めるためには、なぜそう決めたのか、なぜそれがよりよいのかという運動の特性をふまえた根拠が重要になってくる。この根拠については仲間とかかわる際にも重要で、子どもは運動技能や経験が違うため自分の独りよがりな考えを主張し合う。その考えの根拠を明確にし、根拠の妥当性を話し合うことで、一面的な見方であったものが多面的な見方となり、自分の思いや考えを見直すことにつながり、よりよく決めることができるようになる。根拠の妥当性を話し合うためには、動きを見る際の視点を明確にし、みんな

が同じものを見て動きを客観的に分析することが必要になる。教師が見る視点を明確にしたり、見方を示したり、検証方法を提案したりするなど、学習の素地を作った上で、子どもが話し合いよりよく決めることができるようにする。

3 決める授業の手だて

(1) 主体的に取り組むためのルール・規則や場づくりの工夫

子どもがそれぞれの運動と出合ったときに、自分なりのめざしたい姿をイメージし目標を決めることができるようにする。目標を決めることで、子どもは主体的に運動とかかわっていく。そのために、単元の初めに試しの運動をさせたり、よい動きを見せたりするなど、単元の最後にはどのような姿になっていたかということを考えさせる。

子どもたちの運動技能や経験には個人差があるため、全ての子どもが「自分にもできそうだ」「やってみたい」と意欲を高め、その運動のもつ特性に触れ魅力を感じることができるようにするには、ルール・規則や場づくりに工夫が必要である。どの子どもにとっても同じ経験ができるように、子どもの技術的負担を軽減し、状況判断がしやすくなるようなルール・規則や場を設定する。そうすることで個人差を補うとともに、それぞれが自分なりの楽しさを見つけたり、チーム内での役割をもったりできるようになり、全ての子どもが目標を決めることができると考える。また、難易度、段階別に場を設定し、自分に合った場を選んだり、基本的な動きの経験をくり返し積んだりできるようにする。そうすることで、「前よりも上達した」「次はもっと回数を増やしたいな」など自分の成長を実感し新しい目標を決め直したり、「今はこの練習が必要だ」と自分に合った練習方法を決めたりすることができるようにする。

(2) 考える内容の焦点化

子どもは、一人ではよりよい動きを見つけられなかったり、常に同じ結果しか得られなかったりすることがある。例えば、器械運動の技を何度練習してもきれいにできなかったり、ゲームで得点がなかなかとれなかったりすることがある。それは一面的な見方をすることで、自分の課題に気付くことができないためと考えられる。仲間とかかわることで、自分一人では気付かなかったことに気付いたり、多面的な見方ができるようになったりする。しかし、子どもたちの運動技能や経験には個人差があるため、自分なりの考えや思いをもってかかわっても上手く伝わらなかったり交わらなかったりすることがよくある。

そこで、運動の特性や大切な動きのポイントなど基礎知識を与えたり見る視点を明らかにしたりする。そうすることで、考えるべき内容が焦点化され、話の内容が伝わりやすくなることで、課題解決の方法をよりよく決めることができると考える。基礎知識を与え、見る視点を明らかにしても、その動きを見つけられないことがある。そのため、見る場面や見る角度など見方についても共通理解を図っていくことが必要である。

(3) 根拠をもとに検証させる

1時間の授業や単元の学習過程の中で、動きがどのように変わったか、よりよくなったところはどこか、をとらえることができるような場を設定する。そうすることで、自分たちが課題解決の方法をよりよく決められたのかを検証することができ、深い学びを実感し達成感を味わうことができる。また目標に到達するための道筋を軌道修正したり、新たな目標を見つけたりすることもできる。目的に応じてふりかえりを全体でする、グループでする、相手チームと一緒にするなど形態を工夫する。検証をする際には根拠があると次の目標や課題、課題解決の方法をよりよく決めることができる。そのために、ICT 機器を活用して動画や画像をもとに話し合えるようにしたり、点数やポイントなどのデータを残すような活動を取り入れたりする。点数やポイントのデータについては結果だけにとらわれず、「どうしてそのような結果につながったか」という視点で見られるように、運動中の自分の動きや考えを思い出させたり、友達と見合った動きについて話し合ったりさせることで、動きとデータを結び付けながら検証できるように助言していく。

(1) 主体的に取り組むためのルール・規則や場づくりの工夫

3年生「キックベース」の実践から

キックベース（ベースボール型ゲーム）は、ボールを相手のいないところに飛ばして出塁することで得点につなげたり、ボールをとって出塁を阻止したりして、攻守を交代しながら勝敗を競うゲームである。初めてベースボール型の運動に出合う子どもは、攻撃時の走塁の仕方や、守備時の状況判断が難しく、苦手意識をもつ子どもが多い。

また、3年生の子どもはこれまでベースボール型の運動を体育で経験していないため、運動との出合わせ方が大変重要であり、単元を通して主体的に取り組んでいけるかどうかに大きくかわってくる。そこで経験や技能の差を埋めることで、全ての子どもが運動の特性に触れ魅力を感じ、また、各々が自分の役割をもつことができるような規則や場を考えた。

①ベースを踏むたび得点を得ることができ、2周目以降も得点が加算されていく

キックベースを行うときに野球のルールで行うと、苦手な子どもは出塁することができても途中でアウトになり、ホームまで帰ってこれずに得点を獲得する経験ができないことが多い。実際に子どもの様子を見ていても、強くボールを蹴って遠くまで飛ばすことができない子どもが数名いて、その子どもは1塁までならろうじて行けるといった様子であった。全ての子どもに得点をとる楽しさを味わわせることで、より主体的に運動にかかわろうとするであろうと考えた。

そこで、塁に進塁するたびに得点を獲得できる規則にした。1塁は1点、2塁は2点、3塁は3点、ホームまで戻ってこれたら4点とした。しかしベース上にいない時にアウトになると、どこにいても0点とした。

すると苦手な子どもでも点を獲得することができた。授業の最後のふりかえりでは、「得点をとれて嬉しかった」や「次はもっと大きな得点をとりたい」など、得点をとれたことの喜びや次の授業への意欲を表すものが多かった。規則を工夫し得点をとる経験をさせたことが、自分なりの目標をもって意欲的に運動に取り組んでいこうとする姿につながったと考えられる。

またベースボール型ゲームでは、得意な子どもがボールを遠くへ飛ばし、守備がそれを取りに行っている間にゆっくりとホームに戻ってくるという場面がある。得意な子どもにとっては、ボールを遠くに飛ばすことができれば、守備の動きを見ながら走塁の仕方を決める必要がなく、守備にとってもボールを追いかけても間に合わないと判断すれば必死でボールを追いかける必要がない。それでは走塁や守備の仕方について、よりよい動きを決めることができないと考えた。そこで、アウトになるまで2周でも3周でも走ることができ、2周目以降も5点、6点、7点・・・と加点されていくという規則にした。この規則にすることでボールを遠くに飛ばした子どもも、より多くの得点を獲得するために、ボールが戻って来ないか守備の動きを見ながら走塁の仕方を決めなければいけない。また守備も1点でも多く得点を取られないようにするために、守備の連携について役割や動きを決めなければいけなくなる。

実際の授業では、攻撃は1点でも多く得点をとろうと一つでも先のベースを狙い走っていた。しかし、ボールが戻ってきた時にベース上にいないと0点になってしまうため、守備の動きやボールの位置を見ながら進塁するかどうかを決めていた。守備も失点を少しでも抑えようと一生懸命ボールを追いかけて守っていた。仲間の投げる力を考慮し、どのように中継に入ればより早くボールをつなげるかを考えながら動き方を決めている姿が見られた。

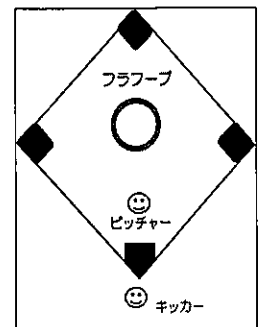
これらのことから、得点方法を工夫し、どの子どもにとっても容易に得点をとれるようにしたこと、目標や意欲をもち単元を通して主体的に運動に取り組むことにつながり、動きや課題解決の方法を決めていくための土台になったと考える。さらに、何周でも走ることができるようにしたこと、攻撃側にも守備側にもよりよい動きを決める必要感を与えることにつながった。決める手だてとして有効であったと考える。

②アウトをとるには3人がフラフープの中に集まり「アウト」と言って座る

野球のようにボールをとった後にランナーが狙っているベースでアウトにするルールや、ランナーに直接タッチをしてアウトにするルールでは、小学校の中学年の段階では技能的に困難である。そこで、ボールをとったら仲間が全員そこに集まり円状になって全員が座ることでアウトにするという規則で行った。そうすることで、難しい状況判断をする必要がなくなり、送球や捕球の技能が高くなくても容易にアウトをとることができる。そのような技術的負担を軽減することで、どの子どもも意欲をもち主体的に運動にかかわろうとするであろうと考えた。

実際にアウトを容易にとることができた。しかし、毎回特定の足の速い子どもがボールをとりに行き、それ以外の子どもはその子どもを追いかけていって円状になって座るという単純な動きしか見られなかった。役割が「ボールをとりに行く人」と「集まって円状に座る人」しかないためである。一人一人にそれぞれの役割というものがなく、思考を働かせて動きを工夫するなど、動き方をよりよく決める必要がないのである。それでは自分なりの目標をもつことはできず、主体的に運動に取り組むこともできない。

そのような子どもの実態から即応的なデザインとして、アウトをとるための規則と場を次のように変えることにした。ベースで囲まれた内野のコートの中心辺りにフラフープを置く。ボールをとった後にボールとチームの中の不特定の3人がフラフープの中に入って座ることでアウトをとるというものである(資料1)。アウトをとることができる場所を限定することで、ボールをとった場所からフラフープまでボールを運ばなければいけない。そうすることで、「ボールをとりに行く人」、「ボールをとった場所とフラフープの間に中継する人」、「フラフープで待ち構えている人」などいくつか役割ができると考えた。



資料1 アウトをとる場

その規則や場で行うと、まずほとんどのチームがそれまでなかった一人一人のポジションを決め始めた。ポジションを決める際には、その子どもの経験や技能を考慮しながら、「Aさんは足が速いから遠くに飛んでいったボールをとりに行く外野ね。」や、「Bさんは、ボールを投げるのが苦手だからフラフープの近くの内野を守っていてね。」など役割を考えていた。そして、ポジションを決めたことで場面によって「とりに行く人」「中継する人」「待ち構える人」の役割が変化することに気付き、「向こう(レフト)に球が飛んでいったら、わたしがとりに行くから、Cさんが中継に来てね。」や、「Dさんがボールをとりに行ったらEFGさんがフラフープに入ってね。」など、細かい場面を想定しながら動きを決めていた。

ゲーム終了後のふりかえりでは、「みんなで協力してアウトをとることができて嬉しかった」や「チームワークを生かした守備ができるようになりたい」などチームの連携した動きについて関心をもち、意欲的に取り組んでいこうとする内容を話す子どもが多数いた。

即応的に規則や場をデザインしたことで、守備時の各々の役割をもたせることができ、それによって子どもが自分なりの目標をもって主体的に取り組んでいこうとする姿が見られた。主体的に取り組んでいくことは、自分やチームの課題を見つけ、それを解決するための方法をよりよく決めていくことにつながっていく。単元を通して、動きや課題解決の方法などをよりよく決めていくための土台ができたと考えられる。

(2) 考える内容の焦点化

3年生「キックベース」の実践から

キックベースの単元の第2次では、自分のチームの課題に合った練習をするという内容を行った。ただ練習をしても、何のために練習をしているのか、何をすればどんな力がつくのかかわからず、課題意識や必要感をもたずに練習をするであろう。そうすると、課題解決の方法をよりよく決めることができず、練習が終わった後もどんな力がついたかわからないため、自己の成長を感じることができない。課題を見つけるには何ができて、何ができていないのかを客観的に自己分析することが必要である。そして、そこで見つかった課題を解決するた

めに見合ったり話し合ったりするときには動きのポイントを知っていることが必要である。動きのポイントを全体で共有することが、よりよいかかわりや、よりよく課題解決の方法を決めることにつながると考えた。

そこで第1次では、攻撃時と守備時を分けて、それぞれの大切な動きのポイントについて気付いたことや知っていることを話し合った。そして話し合ったポイントを全体で共有した。

まず試しのゲーム後に子どもがもった「3点とれるようになりたい」「走塁が上手になりたい」「チームワークを生かした守備をしたい」「高く上がったボールをノーバウンドでキャッチできるようになりたい」などの目標を、攻撃時と守備時という大きなまとまりに分けた。そして＜攻撃時により多く得点をとるには＞＜守備時により多く得点をとられないには＞という課題で、大切な動きのポイントにはどのようなものがあるのかを考えさせた。

子どもは「攻撃時により多く得点をとるには、より遠くにボールを飛ばした方がいいね。」「より遠くにボールを飛ばすには、助走をたくさんつけた方がいいよ。」「足をおへその高さまで振り上げるように蹴ると遠くに飛ぶよ。」など、話したり試したりしながら動きのポイントを見つけていた。また、「遠くまで飛ばせない子もいるよ。」「その子は、人がいないところを狙って蹴るといいよ。」「狙っていることがばれないように、始めは違う向きに助走をとっておいて、蹴る直前で蹴る方向を変えるといいよ。」など、作戦のようなことも動きのポイントに加えながら話していた。

それらの子どもが見つけた動きのポイントが書かれたカードを作り、それぞれのチームに持たせた（資料2）。そして、第2次の学習で練習方法を決める際に、そのカードから選択させ練習に取り組ませた。カードにすることで、動きのポイントをいつでも確認することができる。またそれを選択させることで、なんとなく練習をするのではなく、課題意識をもって練習に取り組むことができると考えたからである。練習方法を選択するには根拠が必要となる。練習を選択するために自分たちの実態に目を向けることで、目標と実態の差を明らかにすることができ、根拠をもって練習方法を決められると考えた。

子どもは、練習方法を決める際にカードを見ながら、「どの練習をしたらいいだろう。」「わたしは遠くにボールを飛ばせないから、遠くに飛ばす練習をしたいな。」「ぼくはゲームで高く上がったボールをノーバウンドでキャッチできなくて得点をとられたから、ノーバウンドキャッチの練習をしたいな。」など、自分の課題を明らかにし、それを解決するための練習方法を選んでいった。また、カードで動きのポイントを確認しながら、「今から蹴ってみるから、ぼくの足がおへそまで振り上がっているか見ていて。」「ボールをキャッチする場所が体の中心じゃないから落としてしまうんだよ。」など、動きのポイントを意識し、その視点をもった上で互いの動きを見合ったり話し合ったりして仲間とかかわっていた。

これらのことから、第1次で基礎的な動きのポイントを共有し、第2次でそれを活用して発展的な内容に取り組むという単元の流れをデザインしたことは、よりよいかかわりを生み、課題解決の方法を決めることに有効であった。また、ポイントを可視化し、選択させたことで、自分の課題を見つけ、根拠をもって練習方法を決める姿につながった。課題解決の方法をよりよく決めるのに有効であったと考える。

(3) 根拠をもとに検証させる

3年生「キックベース」の実践から

自分や仲間の課題を見つけたり課題解決のための練習方法を決めたりする際に、より明確な根拠をもたせたいと考えた。自分の思いや考えのみで決めようとしても、運動経験や技能がさまざまな子どもがいる中で、ゲーム中に課題に感じることはそれぞれ異なる。そのため課題を明確にすることができず、そうするとチームにとってよりよい練習方法を決めることはできない。明確な課題をもつことができるような、より明確な根拠をもたせることで、練



資料2 動きのポイントが書かれたカード

習方法をよりよく決めることができると考えた。

実際に手だてをうたずに練習方法を決めさせたときには、「遠くに飛ばせるようになりたいから遠くに飛ばず蹴り方の練習をしたい」「前回のゲームで負けたから、今回は負けないように守備の練習をしたい」など、自分の関心のあることやゲームの結果のみから課題をつくり、練習方法を決めていた。必ずしもそれが悪いというわけではないが、練習方法を決める際の根拠としては不十分である。

そこで、ゲームをする際に自分のチームと相手チームの一人一人の得点を記録させ、そのデータをもとに自分や仲間の課題を見つけ練習方法を決めさせた。自分のチームの得点データは攻撃時の課題を見つける根拠となり、相手チームの得点データは守備時の課題を見つける根拠となる。しかし、得点が全て根拠になるとは限らない。0点でも、本当は遠くまで球を飛ばして10点獲得しそうだったが、もう少しというところでアウトになった0点かもしれない。また、10点でも本来1点しか獲得できないような球しか蹴ることができなかったが、守備の乱れでとることができた10点かもしれない。そこでゲーム中に見た仲間や相手の動き、ゲーム中に思った自分の考えと合わせてデータを活用するように声かけをした。

すると、黄色チームでは、自分のチームの得点が全体的に低いことに気づき、「得点が全体的に少しずつしかとれていない（根拠となるデータ）からたくさんとれるようになりたいね（目標）。そのためには攻撃の練習をしないといけないね（課題）。遠くに飛ばす練習と狙って飛ばす練習をしよう（練習方法）。」と目標や課題を決め練習方法を決めていた。

また、オレンジチームでは相手チームの大きな得点をとった友達のデータに着目し「Hさんは毎回とても遠くまでボールを飛ばすね（根拠となるデータ）。この得点がなければ勝てたかもしれないね（課題）。Hさんのチームに勝つために外野から早くボールを運ぶための中継プレーの練習をしよう（練習方法）。」と決めていた。

青チームでは、自分のチームの得点に0点が多いことに着目した（資料3）。「0点が多いね（根拠となるデータ）。みんな球を遠くに飛ばすことができて大きな得点をとれるはずなのに、走塁を失敗して0点になることが多かったね（ゲーム中に見て気付いた仲間の動き）。点数を確実にとれるようにしないといけないから（目標）、走塁の練習をしよう（練習方法）。」とゲーム中の気づきとデータを合わせて根拠とし、練習方法を決めていた。

名前	1	2	3	4	5	6	7	8	9	合計
黄色チーム	1	4	0	5	2	4	1			19
青チーム	2	0	0	1	0	0	1	0	1	3

資料3 青チームが着目した得点データ

これらのことから、目標や課題解決の方法を決めるための根拠をより明確にもたせることで、子どもは自分なりの目標をより具体的にもち、そして今の自分や仲間の状態を客観的に分析することで目標到達のための課題を見つけていたことがわかる。課題が明確になると、課題解決のための練習方法も必然的に自分たちに合ったよりよいものを決めることができた。より明確な根拠をもたせる手だては、よりよく練習方法を決めることに有効であったと考えられる。

成果と課題

手だて(1)の規則や場の設定を工夫したことは、子どもが単元を通して主体的に運動に取り組むことにつながり、よりよく決めるための手だてとして有効であった。今後もどの子どもにとっても運動の特性に触れ、魅力を感じられるような規則や場の工夫を続けていく。手だて(2)(3)を講じて明確な根拠をもたせたことは目標や課題解決の方法をよりよく決めることに有効であった。しかし、(3)でどのようなデータを扱うかということは吟味が必要である。キックベースの単元では、得点データを根拠として考えさせたが、得点データの数字から読み取れることはいくつもあるため解釈の仕方はさまざまである。よりよく決められる検証方法について今後も考えていく必要がある。また、チームスポーツにおいてチームで決めたことに全ての子どもの決めたことが反映されることは難しい。全ての子どもが思いや考えを表出し、それがより反映された上で決められるような手だてをさらに考えていかなければいけない。

(1) 主体的に取り組むためのルール・規則や場づくりの工夫
2年生「ボールゲーム」の実践から



資料1 的当てゲームの場

ゲーム領域「ボールゲーム」は、競い合う楽しさにふれたり、友達と力を合わせて競走する楽しさや喜びを味わったりすることができる運動である。今回の実践では、ボールゲームである的当てゲームを行った。この運動は、ボールをねらったところに投げ、的に当てることができたときや、的に当てるために仲間と協力したり、的に当てられないように仲間と協力したりしながら競い合うことで楽しさや喜びにふれると、魅力を感じることができる。子どもが運動と出合ったときに、このような魅力を感じられると、こうなりたいという目標を決めることができ、主体的に運動に取り組むことができると考えた。

そこで、どの子どもも得点し、運動の魅力を感じることができるような的当てゲームの場を設定した。ボールを投げる場所を、子どもが投げた的に届く距離（直径6mの円）にした。さらに、守りが動ける範囲も制限することで、攻めに有利な状況となるようにした（直径5mの円と直径6mの円の間）（資料1）。規則の工夫として、状況判断をしやすいように、一人一つボールを持ち、守りなしという規則とした。このような工夫をすることで、子どもはボールを的に当てることに夢中になり、制限時間いっぱい的に向かってボールを投げていた。また、台からの的が落ちると10点と決め、相手と競うゲームにしたことで、競い合う楽しさも味わうことができた。授業を繰り返す場面で、「どんなことができるようになりたい？」と問うと、「投げる名人になりたい。」「みんなと楽しく的当てゲームがしたい。」と、子どもは単元の目標を決めていた。さらに「これができるようになるとドッジボールも上手になれそうだね。」と学習を終えた後の具体的な自分の姿をイメージする子どももいた。

たのしかったことは、まとあてゲームです。どうしてかというダンボールがたおれやすくてかんたんだったからです。もっととんとんスローでじぶんがあてたいところをしっかりとあてたいです。（A児）

今日、まとあてで120点でした。もっと上手にボールをなげて、ダンボールをもっとたおしたいです。（B児）

資料2 自分なりのめざしたい姿をイメージしている授業後のふりかえり

子どもの願いをかなえるためには、体育では運動の技能を身に付けることは欠かせない。そのために、的当てゲームに必要な基礎的な動き（投げる・捕る）を身に付けることができるように、授業のはじめ10分ほどパワーアップタイムを設定した。パワーアップタイムは、授業の始めに毎回行い、その回数を記録していった。そうすることで、パワーアップタイムのときも、回数を上げたいという目標を決めて取り組み、投げたり捕ったりする回数が増えるたびに、自分やチームの成長を実感することができた。C児のふりかえりから、パワーアップタイムでの自分の動きを2年生なりに分析し、次の目標を決めて取り組んでいるのがわかる（資料3）。

1時：まとあてのとんとんスローでまい回おににあてられるようになりたいです。

2時：しっかりパクッとキャッチはできたし、じぶんのしごともしっかりとできたのでつぎもつづけたいと思いました。

4時：もっとおにたいじ（壁に貼られた鬼に当てること）の回数をふやしたいとおもいました。

5時：おにたいじの回数が1回ずつでもふえていくといいなと思いました。とんとんスローがうまくいかなかったので、もっとれんしゅうしたいです。

6時：パクッとキャッチで1回しっばいしてしまったので、1回もこんどからしっばいしないようにしたいです。

資料3 パワーアップタイムに魅力を感じているC児のふりかえり（抜粋）

学習が進むにつれて、的当てゲームの規則を工夫していくことを計画した。規則が変わるとシュートが決まる状況が変わるので、その状況に気付かせ、自分やチームの仲間の動き方を決めてゲームに取り組みさせるためである。規則を工夫するときは、子どもが共有した単元の2つの目標と教師の意図ができるだけ一致するように話し合いながら決めていった。

規則の工夫として、はじめは守りがいるという規則を追加した。それは、ボールを持たないときの動きを生かし、的と自分の間に守りがいない状況（フリー）になるための動き方を考えさせるためである。D児はゲームを通して、シュートを決めるためにフリーの状況になる必要性に気が付き、そのための動き方を決めていた。その時間の授業のふりかえりをみると「ぼくがやっていたのは、おにごっこでよくつかうわざ（急に走る方向を変えて守りをかわす動きのこと）です。」と記述しており、フリーになるために動き方を決め、試しているのがわかる。次に、ボールを一人一つからチームで一つにした。それは、フリーの状況をつくり出すには、自分の動き方だけではなく、仲間との協力が必要であり、ボールを持たないときの動き方を考えさせるためである。E児はなかなかシュートを決められなかったが、何度かゲームを行う中で、パスが有効であることに気が付き、そのための作戦を決めていた。ふりかえりでは「1周して（相手を引きつけて）となりの人にパスをして、そして（パスされた人は）すぐシュートをするさくせんがせいこうしてうれしかったです。そのさくせんをして、パスをいっぱいした方がいいとわかりました。」とフリーの状況をつくり出したことに喜びを感じていた。このように、ゲームの規則が変化することで、その特性に合わせて動き方を決め、フリーの状況をつくろうと主体的に考えていた。そのような主体的な姿が見られたのも、運動の魅力にふれ、自分なりの目標を決めていたことが大きく影響していると考えられる。

ゲームの規則を変えていくと難易度が高くなり、シュートを決められる子どもが最初に比べると少なくなっていた。多くの子どもが自分でシュートを決めることは、子どもが主体的に取り組む上で大事なポイントである。そのため、円の大きさや的の大きさ、台の広さなどの工夫も即応的デザインとして取り入れていくとより効果的であったと考えられる。

2年生「鉄棒遊び」の実践から

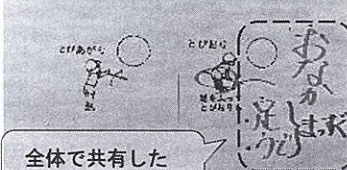
鉄棒遊びの特性として、技ができたかできないかということが、意欲に大きく影響される。子どもが主体的に取り組むためには運動への意欲は欠かせない。意欲を高めるために、まずは学習カードを活用し、自分の成長を視覚的に実感できるようにした。次に、技の種類別に六つの場（ツバメの森、ゆらゆらタウン、とび上がり とび下りの谷、ぶら下がりワールド、かいてん広場、モンキーマウンテン）を設け、それぞれの場所で子どもの興味をひくような、また、どのような動きを意図している場なのか理解できるような名前をつけた。これらの手だてから、学習の見通しをもち、できた経験を積むことで運動に主体的に取り組めると考えた。

これらの手だてをとって学習を進めていくと、主体的に鉄棒遊びに取り組める子どもが増えた。例えば、F児は「ゆらゆらタウン」でふとんほしの技をするのに抵抗があり、できない様子であった。そこで、教師が補助し恐怖感を和らげると、ふとんほしができ、初めてできたことに喜びを感じている様子であった。ふとんほしができれば次の目標を前回り下りと決め、何度も練習し前回り下りもできるようになった。休み時間も鉄棒遊びが得意な友達を連れて鉄棒をしに行き、こうもりの技ができるようになった。

また、六つの場を設けることで、子どもが自分の順番を待っているときに、自分が取り組みたい技を行う友達を見る時間を設定することができた。そのとき、G児は友達のよい動きを見つけ、自分の目標を決めていた。「とび上がり とび下りの谷」で、とび下りのときに腕支持で体のバランスを取り、大きく振って遠くに着地している子どもの動きを全体に紹介した。そのときの教師と子どものやり取りから、遠くにとび下りするためのポイント（腕とひじが伸びているか、おなか鉄棒から離れるくらい振れているか）が明確になった（資料4）。その後、G児は遠くからとび上がり、遠くにとび下りするという目標を決め、何度も何度もその場で練習に取り組んでいた。技を行うときには、「お腹が鉄棒から離れているか見えて。」と声をかけて行うようになった。これらのように、六つの場における課題が明確になっていたことに加えて、F児は「できた」という経験を

子どもの意欲と動きの
意図を意識した場の名前

とび上がり とび下りの谷



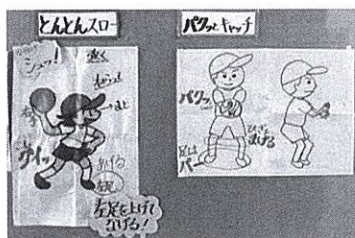
全体で共有した
運動のポイント

資料4 六つの場と運動のポイントを明示した掲示物

積み自信をもったこと、G児はよい動きを見て「こうなりたい」と願いをもったことから、自分の目標を決め主体的に運動に取り組むことができた。

(2) 考える内容の焦点化

2年生「ボールゲーム」の実践から



資料5 投げる・捕る運動のポイントを示した掲示

ボールを投げたり、捕ったりすることを正しい体勢でできる子どもは少ない。低学年は、投げる手と同じ方向の足を出して投げる子どもが多い傾向にある。そのため、投げるときは「とんとんスロー」、捕るときは「パクッとキャッチ」と、動きと音を結び付けて、基礎的な技能が身に付くようにした(資料5)。すると、パワーアップタイムでは、「とんとんスロー」「パクッとキャッチ」と言いながら正しい体勢でボールを捕ったり投げたりできる子どもが増えた。しかし、いざゲームとなると元の体勢で投げてしまう子どもも多かった。また、多くの子どもは、自分ができている

かできていないかも把握できていない様子だった。そこで、自分の投げ方を知るために、ゲームを見ている子どもに視点を与えた。その視点は今までに共有してきた投げ方のポイントである。そうすると、「手と同じ足が出ていたよ。」や「ひじをあげるといいよ。」など、アドバイスする姿が見られた。アドバイスされた子どもは、自分の体勢を把握することもできた。自分の投げ方を把握したH児は、「今日は8回まとにあてられました。そのりゆうは、前までは(ボールを投げる手と反対の)手のひらを上げてなかったけど、今日は手のひらを上げたからだとおもいます。」とふり返っており、目標を決めて学習に取り組んだことがわかる。このように、運動のポイントがあることで、お互いに見合う視点やアドバイスする内容が焦点化され、自分が身に付けるべきポイントを明確にすることができた。

最終的な規則であるボール一つ、守り二人としたときも、フリーになるためにはどうすればいいか、と考える内容を焦点化することで、よりよい作戦を考えることができた。

- I児：今の(作戦は)少しきつかったし作戦を変えよう。
J児：ボール持っていると追いかけられるから、パスしてパスもらった人がシュートを打つのはどう？
I児：そうだな。そうしよう。
K児：わたし、新しいのを考えたよ。ボールを隠しながら持っていて誰もいないところからシュートを打つのはどう？
J児：ボール隠しても、ばれるよ。
K児：オレンジチームはさっき隠してたけどだめだったよ。
L児：敵をばらばらにさせるといいんじゃない？
M児：1人はボールを持っていて、3人は違うところに動けばいいんじゃないかな？
N児：ということは、パスをつないでいって敵がいなくてシュートすればいいんじゃない？
L児：そうだね、1人に2人の守りがきて残りの3人は反対側に行けばいいと思うよ。

資料6 ゲーム1を終えて ゲーム2に向けて作戦を決め直している様子(青チーム)

資料6の話し合いは、ゲーム1を行った後に、ゲーム2に向けて「フリーになるために」どうすればいいか作戦を決めなおしている場面である。ゲーム1の経験を生かして、ボールを隠してもフリーにはなれなかったから、パスを使おうと話している。また違うチームでは、フリーの状況をつくり出すためにパスは有効であるが、うまくキャッチできない、という子どもに対して、「投げるふりをして相手をひきつけ、少し移動してから投げてみてはどうか。」と提案していた。これらのように、作戦といってもさまざまなものが考えられるが、「フリーの状況でシュートをするためにはどうすればいいか」と考えるべき内容が焦点化されていたことで有効な作戦を考えることができた。

ただ、作戦は一人で決めるものではなく、チーム全員で決めるため、一人一人の考えが表出されない場面もあった。有効な作戦を考え実践し、多く勝っていたチームであっても、作戦の話し合いは二人の子どもが中心となって進めていたため、その他の子どもが思いを表出できなかった。話し合いで一人一人が思いを表出できるような手だてをとり、よりよい作戦を決められるようにする必要があると感じた。

ゲームを行っているときは夢中になり、自分やチームのことを客観的に分析することは難しい。たとえ作戦がうまくいきフリーの状況になっても、すぐにシュートしないことで、その間に守り

が来てしまうような場面が多く見られた。そこで、コートを半分に減らし、ゲームを見る人数を増やす場面を設け、声かけをさせた。それは、声をかけられることでフリーの状況判断できるようにするためであり、見ている子どもに「フリー!」「シュート!」と声をかけるようにさせた。このようにしても、ゲームをしている子どもが状況を判断し、シュートを決めることは難しかったが、ゲームを見ることで自分の動きを客観的にとらえることができた。自分の動きを客観的にとらえるとは、例えばボールをパスしてもらったらすぐにシュートをしないと、相手（守り）が来てしまう動きや、ボールを隠していても守りにばれてしまう動きに対して、なぜそのような状況になるか理解できたということである。そのように自己分析ができたことで、作戦をよりよく決めることにつながった。他にも、ある子どもはうまく守っているチームを見て、手を上げて邪魔をしているからだ、ということに気付き、次のゲームで実践していた。これらのように、子どもの様子を見取って活動の場を減らし、即応的にゲームを見る場面を設定したことは、自分たちのことを自己分析したり、よい動きを見つけて真似をしたりと、次の作戦や動きをよりよく決める有効な手だてとなった。

(3) 根拠をもとに検証させる

2年生「ボールゲーム」の実践から

ボールゲームでは、たとえ有効な作戦を決めることができて、それを実践で生かすことは、難しい場合がある。それは、基礎的な技能が身に付いていなくてはならないことや、相手（守り）の動きにも左右されることがあるからである。本単元の学習のねらいは、ボールを持たないときの動きを生かしたり、守りを振り切る動きを生かしたりしてフリーの状態からシュートすることであった。しかし、偶然、的に当たってシュートが決まることも予想された。これらのことから、決めた作戦が適切であったかどうかを、ゲームの勝敗をもとに検証することは有効でないと考えた。そこで、得点は変えないが、どのような状況でシュートしたのかをデータとして残すことにした。そのデータとは、フリーでシュートをして決まった場合は白玉を置き、フリーではないがシュートが決まった場合は赤玉を置くという手だてである。つまり、白玉が多いほど決めた作戦は適切であると考えられるようにした（資料7）。これらの手だてから、子どもはフリーでシュートをしたいという意識は強くなった。ゲームが終わった後に「白玉3個になった!」という声や得点係の子どもから「今のフリーだった。」という声が聞かれた。しかし、その作戦が適切であったかどうかを話し合い、次の作戦を決め直すときに、その得点板のデータをもとにしている姿はあまり見られなかった。白玉を検証の根拠にするというより、白玉を増やすために作戦を決める、という思考の流れになっていた。これらのことから、決めたことが適切であったか、検証し、評価していくためには、発達段階に合わせた検証方法を工夫していく必要があると感じた。



資料7 赤玉と白玉に分けて得点する子どもの様子

成果と課題

子どもが運動と出合うとき、規則や場の工夫を行いその運動をする楽しさや喜びを味わえるようにすると目標を決めることができ、主体的に運動にかかわるとわかった。また、課題の解決方法をよりよく決めるために、考えるべき内容を焦点化して他者とかがかわるとよりよい課題解決の方法を考え、決めることができるとわかった。

教師は子どもに決めることの全てを委ねるだけではなく、必要な技能を身に付けながら、子どもの願いに沿うような授業デザインを行う必要がある。そのためには、計画的なデザインだけではなく、子どもの様子を見取り、即応的にデザインしていく必要性を感じた。また、ゲームのように他者とともよりよく決めるためには、必ず一人一人の思いが表出されなければ、よりよく決めたとはいえない。一人一人が思いを表出できるような手だてや、決めた根拠を明確にできるような手だてを考えていく必要がある。

そして、根拠をもとに検証する方法でも、今回の実践では有効な手だてをとることができなかった。今後はその決めたことが適切であったか根拠をもとに検証できるように、発達段階を考慮して手だてを考えていかなければならない。